

## **FILOGENIA Y ONTOGENIA DE LA ESCRITURA**

María R. Díaz Perea  
Becaria Predoctoral de la E.U. de Magisterio de Toledo  
[Rosario.Diaz@uclm.es](mailto:Rosario.Diaz@uclm.es)

Antonio Manjón-Cabeza Cruz  
C.E.U. de la E.U. de Magisterio de Toledo  
[Antonio.Manjon@uclm.es](mailto:Antonio.Manjon@uclm.es)

### **RESUMEN:**

Los trabajos de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) demuestran que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura (independientemente de los métodos de enseñanza): todos los niños reconstruyen el principio de la correspondencia fonográfica a través de diferentes períodos, es decir, que la construcción del sistema de escritura, como cualquier proceso cognitivo, se caracteriza por sucesivas estructuraciones y reestructuraciones. Estas aportaciones del campo de la Psicología tienen ciertas implicaciones interesantes para la Lingüística General, como el sorprendente paralelismo entre filogenia y ontogenia de sistemas escritos tan diferentes como los ideográficos y los alfabéticos. También merece ser comentado el posible replanteamiento de las unidades psicolingüísticas mínimas, y el buen ejemplo de “construcción necesaria” que constituye la adquisición de la escritura por parte de los aprendices de sistemas alfabéticos.

**PALABRAS CLAVE:** Psicogénesis / Lingüística / Escritura / Filogenia / Ontogenia

### **ABSTRACT:**

The studies carried out by E. Ferreiro and A. Teberosky (1979) have revealed a psychogenesis in the alphabetic principle of writing (independent of the teaching methods). All children reconstruct the principle of phonographic correspondence through several periods. This is to say that the establishment of the writings system, as another cognition process, is characterized by continuous schedules. These findings in the field of psychology have interesting implied ideas in Linguistics, such as the parallelisms

between phylogeny and ontogeny of writing systems as different as the ideographic and the alphabetic ones. Moreover, it is also remarkable the possible reconsideration of minimum psycholinguistic units, and how novices of alphabetic system are a good example of “necessary construction” in the writing acquisition.

**KEY WORDS:** Psychogenesis / Linguistics / Writing / Phylogeny / Ontogeny.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras el cierre epistemológico de las obras fundadoras de la lingüística moderna – Saussure (1916) y Bloomfield (1933)- una de las características relevantes de la lingüística actual es la apertura de horizontes que ha traído a esta disciplina nuevas temáticas o ha recuperado antiguos intereses. Aunque continúan los estudios con opciones epistemológicas cerradas, ya sean estructurales o generativos, nos interesan aquellas corrientes abiertas que conciben el lenguaje en su complejidad psico-sociolingüística, que son precisamente las que han conllevado la ampliación temática antes aludida. Sin embargo, podemos constatar que uno de los aspectos menos transitado ha sido el de la escritura; a pesar de las voces que han alertado sobre la inadecuación del fonocentrismo radical. En especial no podemos dejar de mencionar a J. Derrida<sup>1</sup> quien en varias obras –(1971), (1977) y (1979)- critica la estricta subordinación del *Homo scriptor* al *homo loquens* como una idealización romántica al estilo roussoniano de las culturas ágrafas y de la fase pre-letrada infantil<sup>2</sup>.

El rechazo de la lingüística del estudio de la lectura y escritura tiene explicación. Debemos recordar que en los inicios del siglo XX la lingüística busca su propia delimitación y justificación. Para ello hubo de enfrentarse a los estudios filológicos, centrados en los textos escritos, especialmente en los textos literarios y en los textos antiguos. Quedaron así delimitados los objetos de ambas disciplinas: la filología estudiaría los textos escritos, preferentemente literarios y con visión diacrónica, mientras la lingüística se centraría en la oralidad, con especial hincapié en la orientación sincrónica.

Esta división en buena parte no se ha cumplido, ya que muchos lingüistas, de diversas tendencias, han seguido utilizando textos escritos, como justificación de sus teorías sobre la oralidad, o bien se han basado en su introspección, aduciendo como ejemplos oraciones o textos que sólo se pueden considerar representativos de una oralidad muy elaborada y, claro está, fuertemente influida por la escritura.

En los últimos tiempos el fonocentrismo radical característico de la lingüística moderna, que tiene una buena dosis de falacia, está siendo matizado. Así, algunos autores –Narbona Jiménez (1989), López García (1994), por citar dos autores españoles, o Blanche-Benveniste (1998) para el ámbito francés- nos insisten en que hay aspectos lingüísticos si no privativos sí predominantes en la escritura y ausentes o esporádicos en la oralidad. Por citar dos casos podemos referirnos a la mayoría de los nexos señalados en la interordinación y subordinación (*a pesar de, aún cuando, etc.*) o a los conectores textuales elaborados (*de igual forma, en consecuencia, a pesar de todo...*), que, si aparecen en la oralidad, es en aquella oralidad dependiente de la escritura<sup>3</sup>. Incluso, conceptos tan básicos de la lingüística como es el de la existencia de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas –Saussure (1916)- se tambalean porque, como señala Blanche-Benveniste (1998), se trata de relaciones que funcionan claramente en el dominio escrito, pero, cuando hablamos, buscamos las palabras y a menudo enumeramos varias antes de encontrar la adecuada. Esta enumeración corresponde exactamente al eje paradigmático de Saussure, pero en estas ocasiones los elementos del paradigma están presentes a la vez. Así, la oposición entre relaciones paradigmáticas y sintagmáticas se desdibuja en la oralidad. No es inusual, por tanto, encontrarnos con ejemplos orales como el siguiente:

*nunca trató de, eh, como diría, de arreglar las cosas, de allanar, de li, de, de, de limar las asperezas.*

que, si tuviéramos en cuenta la estricta separación escritora entre relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, deberíamos transcribir aproximadamente del siguiente modo:

*nunca trató    de eh como diría  
                  de arreglar las cosas  
                  de allanar*

*de li*  
*de*  
*de*  
*de limar las asperezas*

Por tanto, es hora de abordar las sugerentes relaciones entre oralidad y escritura. En esta ocasión nos interesa el aspecto más básico: la psicogénesis de la escritura, asunto tratado y bien desde la psicología y la pedagogía –Ferreiro y Teberosky (1979)-, pero bastante olvidado por la lingüística<sup>4</sup>. Creemos que este tema debe interesar a las ciencias del lenguaje, al menos, por cuatro motivos:

- a) El fundamental es el gran cambio que ha supuesto en la enseñanza de la lengua.
- b) Puede ayudar a indagar en la historia de la escritura ya que hay paralelismos entre la filogenia y la ontogenia de ésta.
- c) Conviene matizar las unidades psicolingüísticas de producción y percepción.
- d) Es un ejemplo más de construcción necesaria en el lenguaje.

Debe observarse que son cuatro aspectos con suficiente entidad para ser tratados con independencia. Por este motivo, en este trabajo nos ocuparemos del segundo, es decir, indagaremos en las sugerentes relaciones entre filogenia y ontogenia de la escritura, sólo apuntadas por algunas autoras, como Teberosky (1997).

## **2. PSICOGÉNESIS DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA**

Parece obligado que al mencionar el término psicogénesis hablemos de Jean Piaget, quien aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión constructivista e interaccionista. Los presupuestos constructivistas conciben la inteligencia como un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración, el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento; y la enseñanza como una ayuda a este proceso, como una guía estimuladora que garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, etc.) con la participación y contribución de todo el mundo.

En cuanto al campo de la alfabetización, Vigotsky (1939) hizo grandes aportes, ya que planteó el deber de significar las prácticas de lectura y escritura, y respecto a la intervención educativa señaló la importancia de la actuación del adulto en la Zona de

Desarrollo Próximo del alumno (ZDP)<sup>5</sup>. Desde este planteamiento es necesario generar situaciones y actividades que despierten en el niño la necesidad de escribir y que lo motiven externamente para leer, de tal modo que la escritura sea algo que el niño necesite, que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos. En esta línea, Bruner (1989, 1991) defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje. No se construye el conocimiento ni se configura el desarrollo mediante la resolución de problemas de manera individual, sino dentro de un contexto sociocultural que da significado al propio conocimiento.

Es en este contexto (años 60) cuando comienzan a aparecer los primeros estudios de casos de niños que llegaban a leer y a escribir antes de iniciar su escolarización, sin ningún tipo de intervención metodológicamente planteada, es decir, por el mero hecho de intervenir en eventos de lectoescritura en su entorno familiar. En los años 70 se multiplicaron los estudios sistemáticos que analizaban los procesos por los que atraviesan los niños en interacción con la escritura que les rodea. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publicaron en 1979 un estudio sistemático y cualitativo de las representaciones e hipótesis que construyen los niños naturalmente sobre el significado de las grafías y de los textos escritos. Partiendo del planteamiento psicogenético piagetiano, se considera que el niño dispone de una precoz capacidad para leer y escribir; también se tiene en cuenta que el niño vive en un mundo alfabetizado y en consecuencia, elabora ideas propias al respecto y formula diversas hipótesis acerca del sistema de escritura (Grunfeld, 1993).

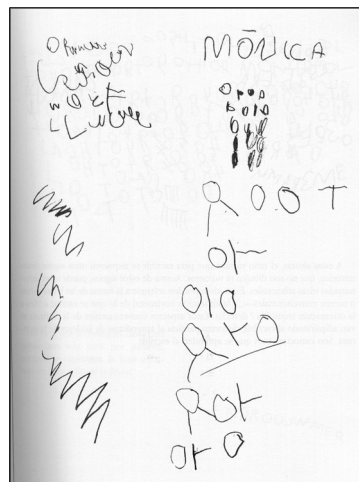
Uno de los conocimientos fundamentales que ahora tenemos acerca de los niños que inician su alfabetización es que en verdad no la inician cuando entran a la escuela. El niño se percató de la existencia de las escrituras mucho antes de descubrir que son objetos simbólicos y que los textos son portadores de significado. En una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no como resultado de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante varios años. (Ferreiro y Teberosky 1979; Ferreiro 1986; Goodman 1992).

Desde el punto de vista psicogenético el aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético del lenguaje escrito, que establece relaciones entre la representación gráfica y su significado. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) permitieron conocer el proceso por el que los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura, un proceso universal en lo que se refiere a escrituras alfabéticas, con independencia de los métodos escolares que se usen o, incluso, antes de la enseñanza escolar. Es decir, durante todo el proceso de alfabetización, el niño va creando hipótesis para explicarse la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas hipótesis. De acuerdo con Ferreiro (1986) se distinguen tres grandes períodos:

1. Un período en el que el niño consigue diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación, como es el dibujo. Los niños utilizan marcas graficas icónicas o figurativas cuando dibujan (donde se trata de reproducir en alguna medida la forma de un objeto, por ejemplo *es una casa*) y las marcas gráficas no icónicas o no figurativas cuando escriben (*dice casa*). Los primeros intentos infantiles al escribir producen unos signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales, son grafías primitivas que intentan parecerse a las letras, dispuestas de forma desordenada, sin alineación u orientación convencional, sin control de la cantidad, etc. Al principio pueden ser líneas onduladas o quebradas, palitos, bolitas... luego comienzan a organizar las grafías –pseudoletas o incluso letras- horizontalmente una a continuación de otra.
2. Un segundo período donde se logran diferenciaciones en el seno del sistema de escritura. Los niños exploran criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre los ejes:
  - Cuantitativo: variación de la cantidad de letras para obtener escrituras diferentes. Utilizan una cantidad mínima, es decir, escriben una cantidad controlada de marcas. Nos referimos a la hipótesis de cantidad mínima, por la que se necesita

- una cantidad de grafías para escribir un nombre, por debajo de la cual es imposible hacerlo (suelen ser de dos a cuatro grafías).
- Cualitativo: variación del repertorio de letras que se utilizan de una escritura a otra y de la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad. Se trata de la hipótesis de variabilidad interna, por la que cada nombre o idea debe escribirse con caracteres distintos a las demás.

En este nivel las grafías se van diferenciando poco a poco por imitación de las formas que les presenta el adulto y de los modelos del ambiente. El niño integra la linealidad del trazo, la segmentación de las marcas notacionales, es decir, la discontinuidad al escribir, etc. Primero utiliza una culebrilla, luego palos, círculos o la incorporación de pseudoletras; y, posteriormente, las letras de su nombre u otros símbolos. Sabe que los textos “dicen” alguna cosa y empieza a formular hipótesis sobre qué puede decir. Para obtener diferencias en la escritura los niños utilizan modificaciones en la cantidad, selección y orden de las grafías. Es un cambio muy importante al descubrir que realmente existe una relación entre la lengua oral y la lengua escrita.

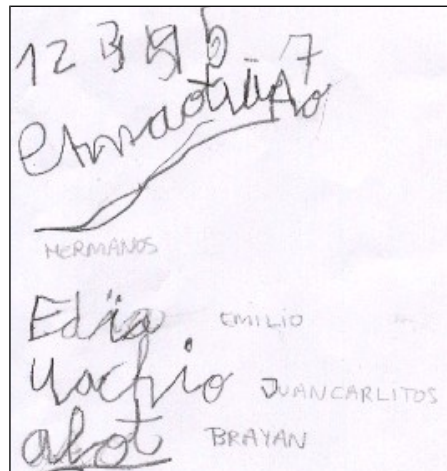


**Figura 1.** Extraído de Kaufman *et. al.* (1989)

3. Un tercer período donde llega a diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla (fonetización de la escritura): desde lo silábico hasta lo alfabético. Los niños intentan hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita. Esas “partes” de las palabras son inicialmente sus sílabas. Se inicia

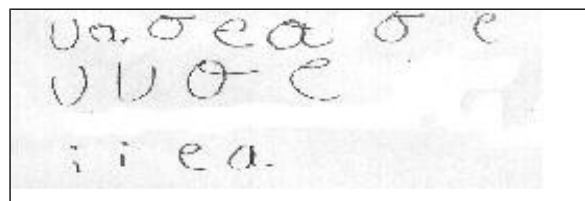
así la etapa silábica, por la que el niño utiliza la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas que contenga la palabra. En esta etapa el niño busca una correspondencia sonora entre la palabra oral y la escrita, realiza un análisis de los sonidos tomando como eje cada sílaba y los reproduce en su escritura, representando una grafía por cada golpe de voz (correspondencia silábica):

- Primero adjudica una letra cualquiera, sin valor sonoro convencional.



**Figura 2.** Transcripción: *Tengo tres hermanos: Emilio, Juan Carlitos y Brian.*

- Después para cada sílaba de la lengua oral escribe una letra con valor sonoro convencional, casi siempre la vocal que le corresponde.

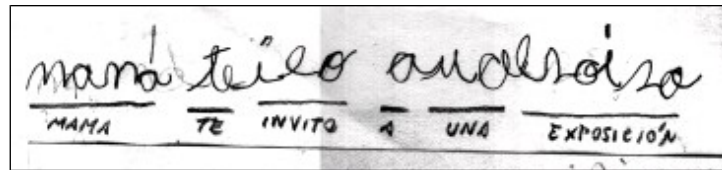


**Figura 3.** Transcripción: *Un barco de cañones, tiburones, biblioteca.*

Las hipótesis de cantidad y variedad generadas en el período anterior perduran y coexisten con la hipótesis silábica, dando lugar al surgimiento de determinados conflictos, que conducen a la desestabilización de la hipótesis silábica y a la construcción

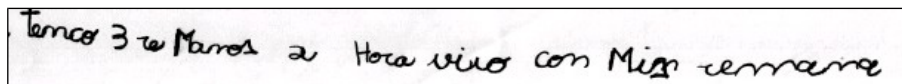


de un nivel de transición, llamado silábico-alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (correspondencia con los fonemas). Consideran que toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento (hipótesis de cantidad), y suponen que si dicha sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes, normalmente consonante-vocal, en este orden (hipótesis de variedad). Es decir, que el niño poco a poco va introduciendo mas de una grafía para cada sílaba hablada, y posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional.



**Figura 4.** Transcripción: *Mamá, te invito a una exposición.*

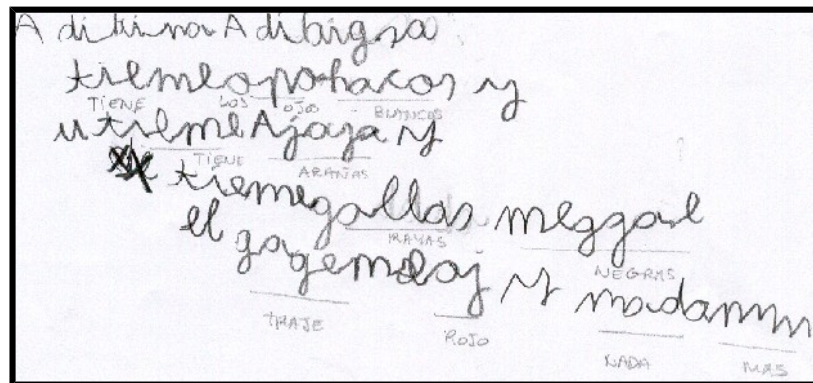
Por ese camino, se llega a escribir todas las letras para representar la palabra y su escritura se hace cada vez más convencional, llegando a la etapa alfabética. Gradualmente evoluciona de un nivel alfabético inicial, donde se cometen aún algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional (fundamentalmente porque manejan la hipótesis del esquema consonante-vocal para todas las sílabas; por ejemplo, para escribir *ratón* pueden poner *ratono*, o *naraña* por *araña*), a un nivel alfabético cada vez más convencional, donde se conceptualiza la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.



**Figura 5.** Transcripción: *Tengo 3 hermanos ahora vivo con mi hermana*

Por tanto, sabemos que los niños de seis años llegan a primero de primaria con un saber heterogéneo, es decir, con diferentes niveles de evolución en sus conceptualizaciones del sistema de escritura y que su ritmo evolutivo es extremadamente

variable. Además, de forma paralela a las etapas mencionadas, en el proceso de alfabetización los niños van descubriendo la convencionalidad de la palabra escrita y su separación, en relación consigo misma y con las demás para formar una frase. Ferreiro et. al. (1996) y Hachén (2002) analizan el tema de los límites de la palabra y afirman que, desde el punto de vista lingüístico, la escritura es distinta a los enunciados orales, se segmenta sólo a nivel de la palabra, es decir, tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado. Esto implica un problema cognitivo complejo, ya que para el niño es difícil comprender la segmentación de las palabras, por eso incurre en la hiposegmentación (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y en la hipersegmentación (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas). En este punto del desarrollo, el factor más importante en el progreso de la adecuada segmentación de las palabras es el interés que los niños sienten por el uso de la escritura.



**Figura 6.** Transcripción: *Adivina, adivinanza: tiene ojos blanco, y tiene arañas y tiene rayas negras, el traje rojo y nada más.*

Hace más de 30 años las investigaciones psicogenéticas en lengua escrita comenzaron a generar la necesidad de conocer a profundidad el objeto escritura. Pero, aún queda mucho por hacer y por conocer acerca de esta evolución: cómo pasa el niño del estadio presilábico al silábico, cómo se inicia la escritura alfabética, los vínculos entre la evolución de la interpretación de una oración escrita y la evolución de la escritura de palabras, la relación entre los niveles de escritura de palabras y los niveles de escritura de una oración, las nociones que los niños tienen acerca de la función de la escritura y de las características propias de los textos escritos y su diversidad, etc.

### 3. LOS SISTEMAS DE ESCRITURA

Como en otras tantas facetas de la investigación humanística, estamos lejos de tener una clasificación de los sistemas de escritura que cuente con unanimidad entre los investigadores. Es lógico, por otra parte, que el estudio de los sistemas de escritura esté bastante mediatizado por cuestiones ideológicas casi insalvables. Como ha señalado Peres Rodrigues (1999) hay dos grandes grupos de clasificaciones<sup>6</sup>: evolucionistas y tipológicas.

Las clasificaciones evolucionistas, como la de Gelb (1976), se caracterizan por la idea de que la escritura tiene como fin primordial transcribir la oralidad del modo más eficiente posible y que, por tanto, se ha producido un devenir evolutivo hasta las escrituras alfabéticas.

Las clasificaciones tipológicas intentan un estudio no evolutivo, donde las escrituras alfabéticas no aparezcan sobrevaloradas respecto a las demás. La taxonomía se basa en distintos criterios como la unidad lingüística representada, el carácter exhaustivo o no de dicha representación, la naturaleza motivada o arbitraria, etc. Representantes de este modo de hacer son, por ejemplo, Sampson (1985), Stubbs (1987) Tusón (1997) o DeFrancis (1996).

Es cierto que quizá no sea del todo correcto basarse en un criterio evolucionista, pero es el que adoptamos en este momento ya que nos permitirá una mejor comparación con los estadios evolutivos del niño. Además, hay que recordar que nos hemos referido a niños inmeresos en un sistema alfabético y que, tanto para ellos como para los adultos implicados en su alfabetización, la conquista es la escritura alfabética<sup>7</sup>.

Una vez que hemos escogido el tipo de clasificación evolutivo, pasamos a comentar algunos de estos sistemas para intentar una comparación con la psicogénesis infantil de nuestro entorno. Así distinguimos:

**1. Proto-escritura<sup>8</sup>.** Se trata de sistemas en los que los signos escritos intentan transcribir palabras. Se caracterizan por ser sistemas de representación limitada puesto que los que conocemos se aplican a pocos campos semánticos (nombres propios, contabilidad, calendario...) y, a veces, parece que se inventaron *ad hoc*. Los ejemplos más

prototípicos provienen de Meso-América, donde se puede citar la escritura azteca, en la que tenemos auténticos pictogramas, como el siguiente tomado del *Códice Mendoza* – Berdan y Rieff (1997)- con la traducción española:



Estos sistemas se complican porque algunos de ellas muestran un principio de escritura que aparece en otras civilizaciones y que algunos autores –Tusón (1997:40), Coulmas (1991:433) han considerado primordial para el establecimiento de la verdadera escritura: el principio rebus. Este procedimiento de escritura consiste en unir dos signos pictográficos preexistentes y formar uno nuevo. Aparece la fonetización ya que se toma parte de la pronunciación de un signo y parte de otro. En la civilización azteca eran usados, sobre todo, para la toponimia. Por ejemplo, para representar gráficamente un lugar conocido como *Tochtepecan* se usaba el pictograma siguiente:



formado por los pictogramas correspondientes a *tochtli* (conejo) y *tepetl* (montaña):



Conviene poner de relieve que estos sistemas pictográficos rara vez presentan el principio de linealidad espacial que debería ser trasunto de la linealidad temporal del lenguaje oral.

2. Sistemas logofonéticos. Los casos más conocidos de este tipo de escritura son los jeroglíficos egipcios y la escritura hsing sheng china<sup>9</sup>. Tomemos como ejemplo este último caso. Los caracteres contienen un radical que da pistas sobre el significado y un componente fonético que informa sobre su pronunciación. Así, un carácter, como:



significa ‘caballo’ y es usado como radical de significado de una amplia familia de palabras, como:



jià ‘conducir/conductor’



lúo ‘mulo’,



túo ‘camello’ y muchos otros. Pero debe observarse que la pronunciación de ‘caballo’ es mâ por lo que el carácter que lo representa entra como componente fonético de otras muchas palabras que no tienen nada que ver con los equinos, como:

螞蟻

mâyî ‘hormiga’,

罵

mà ‘maldecir’ o incluso

嗎

ma ‘partícula interrogativa’.

Ni qué decir tiene que la peculiar estructura lingüística del mandarín (lengua monosilábica tonal) explica en parte esta escritura.

**3. Sistemas silábicos.** En ellos cada grafía intenta representar una sílaba. El caso prototípico es el de los silabarios japoneses hiragana y katakana<sup>10</sup>. El silabario hiragana se muestra a continuación.

		k	s	t	n	h	m	y	r	w	
a	あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	ん
i	い	き	し	ち	に	ひ	み		り	め	n nasal
u	う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
e	え	け	せ	て	ね	へ	め		れ	ゑ	
o	お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	

También aquí debe observarse, que la estructura fonética del japonés facilita el empleo del silabario, frente a otros casos donde la divergencia entre pronunciación y escritura tiende a ser grande, como en chipriota antiguo, que usó un silabario poco apropiado para su estructura fonética. De este modo, para *antropos* (hombre) transcribían:

ⲐⲦⲟⲩⲣⲟ

.cuya pronunciación sílaba a sílaba habría sido *a – to – ro – po – se*.

En este grupo ha habido ejemplos de creación ex profeso para lenguas sin cultura escrita. El caso más famoso es el del silabario cherokee, inventado a principios del siglo XIX por un indio llamado Sequoyah, que aparece en la siguiente tabla<sup>11</sup>

D	R	T	ᵹ	ᵹ	i
a	e	i	o	u	v
S	F	Y	A	J	E
ga	ge	gi	go	gu	gv
ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ
ha	he	hi	ho	hu	hv
W	ᵹ	F	G	M	ᵹ
la	le	li	lo	lu	lv
ᵹ	ᵹ	H	ᵹ	Y	
ma	me	mi	mo	mu	
ᵹ	ᵹ	h	Z	ᵹ	ᵹ
na	ne	ni	no	nu	nv
ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ
gwa	gwe	gwi	gwo	gwu	gwv
U	4	b	ᵹ	ᵹ	R
sa	se	si	so	su	sv
ᵹ	S	J	V	S	ᵹ
da	de	di	do	du	dv
ᵹ	L	C	ᵹ	ᵹ	P
dla	dle	dli	dlo	dlu	dlv
G	V	h	K	J	C
dza	dze	dzi	dzo	dzu	dzv
W	ᵹ	J	ᵹ		
ta	te	ti	tla		
G	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ
wa	we	wi	wo	wu	wv
ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ	ᵹ
ya	ye	yi	yo	yu	yv
ᵹ	t	ᵹ	ᵹ		
ka	hna	nah	s		

4. Sistemas alfabéticos. En estos casos, se intenta que cada grafo represente un fonema. Tenemos que hacer la salvedad de señalar que, aunque se suelen incluir en este grupo, hay sistemas que parecen representar una transición entre los silabarios y los sistemas alfabéticos. Esto es así por dos motivos:

- Hay escrituras que no representan las vocales o si las representan es de forma subordinada –como signos diacríticos- a las consonantes, caso del árabe. Así, la escritura más usual para *kataba* (‘él escribió’) consiste en plasmar la raíz trilítera (KTB):

كتب

Si hay necesidad de escribir las vocales se añaden a esta escritura básica:



کُتِبَ

b) Otras, en cambio, representan las vocales, pero dependiendo de grafos globales silábicos. Esto se hace de dos maneras:

- Existe una grafo básico que representa una sílaba, como ocurre en muchísimas escrituras de la India derivadas del brahmi. Así, en davanagari para la serie de la /t/, el grafema básico es:

त  
ta

de modo que el resto de las combinaciones de *t* más vocales consisten en ir ampliando ese signo base *ta*:

त	ता	ति	ती	तु	तू		
ta	tā	ti	tī	tu	tū		
तृ	तृ	तृ	तृ	ते	तै	तो	तौ
tr	tṛ	tṛ	tṛ	te	tai	to	tau

- En otros casos, como en hangul, sistema de escritura del coreano, creado en el s. XV por mandato del rey Sejong, estamos teóricamente ante grafías separadas de consonantes y vocales, pero en la escritura real los grafos alfabéticos deben agruparse por sílabas. Por ejemplo, la palabra *namu* ‘árbol’ se escribe con dos sílabas:

나무

que, a su vez, está compuesta de cuatro letras primarias:

ㄴ	ㅏ	ㅓ <sub>m</sub>
n	a	ㅓ <sub>u</sub>

Debe observarse que esas letras de base no aparecen aisladas, porque una de las reglas básicas del coreano consiste en que cada sílaba debe tener, al menos, una consonante y una vocal.

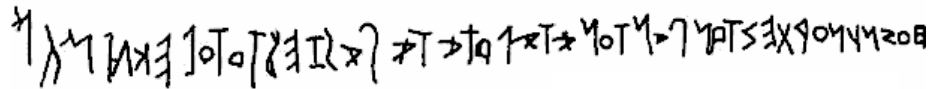
Los alfabetos más prototípicos son aquellos que representan consonantes y vocales, pudiendo éstas aparecer aisladas, caso de los alfabetos griego, latino, copto, etc.

En este punto debemos recordar que la direccionalidad de la escritura y la segmentación de las palabras constituyen otros pasos más en la construcción infantil, que comienza con la etapa de las pseudografías y durará mucho tiempo. Por eso es normal encontrarnos con producciones infantiles donde se escribe de derecha a izquierda, de izquierda a derecha, alternando direcciones y casi todas las posibles combinaciones imaginables. Un ejemplo de lo que decimos puede ser el siguiente:



Observamos cómo la niña soluciona los problemas espaciales alternando líneas para escribir *ESPÁRRA-GOSBLA-N-COS*. Los enseñantes deben huir de la insana patologización del niño, achacándole anomalías como la dislexia o disgrafía, puesto que en la historia de los sistemas gráficos no es raro encontrar ejemplos de escritura

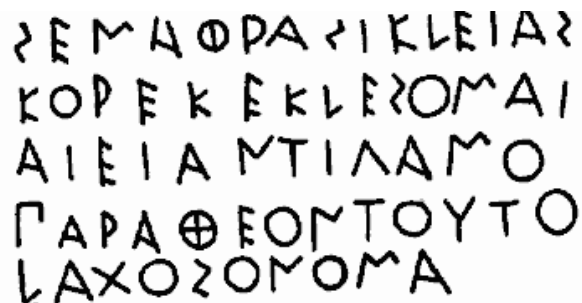
bufodéxtrica<sup>12</sup>, con y sin separación de palabras, como lo ejemplifica de manera bastante llamativa la escritura griega. Ésta, en el periodo arcaico suele ir de derecha a izquierda, como en la siguiente inscripción del siglo VIII a.C.:



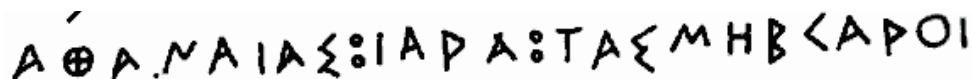
Más tarde es muy corriente encontrarse inscripciones bufodéxtricas, como la inscripción de Apolo Pythios del 600 a.C.:



Sólo hacia el 500 a.C. se fija la direccionalidad de izquierda a derecha del griego clásico, con ejemplos con y sin separación de palabras, como son la inscripción ática sobre piedra:



o la inscripción sobre copa de plata dedicada a Atenea:



Se habrá observado que, al igual que ocurre en la psicogénesis infantil, la escritura se realiza con trazos rectos, incluso en epigrafía muy tardía, como en la pintada de época romana (s. III d.C.):



En la que observamos la burla hacia un cristiano (*Alexamenos adora a su Dios*), con la figura del crucificado con cabeza de equino.

#### 4. CONCLUSIONES

El diálogo entre oralidad y escritura está presente tanto en la psicogénesis como en la historia de la escritura, de modo que no deben extrañarnos las similitudes que muestran. El paralelismo que podemos establecer entre desarrollo escritor e historia y tipos de escritura es muy sugerente, aunque hay datos divergentes que se explican porque en la escritura la presión histórico-cultural es dominante frente a la construcción psicológica, mientras que en el niño –o aprendiz– la necesidad de construcción es dominante frente a la presión cultural. Veamos, en primer lugar, las divergencias:

- a) En los aprendices actuales no hemos detectado casos de *rebus*, procedimiento muy importante en ciertos sistemas escritos, sobre todo primitivos.

b) En el sistema silábico infantil típico, donde –recordemos- la presión de la comunicación masiva (o cultural, si se prefiere) es menor, se tiende a plasmar el núcleo silábico, es decir, la vocal; ya que es la figura perceptiva para el niño, mientras en los sistemas escritos asentados hay tendencia a la escritura consonántica, como demuestra el caso del árabe, puesto que, evidentemente, la lectura se facilita al disminuir la dificultad interpretativa.

Pero, a pesar de las relativas divergencias, las similitudes entre filogenia y ontogenia son evidentes:

a) El trazo natural es recto (mayúsculas) ya que es menor su dificultad motriz; al igual que en los orígenes de muchos sistemas de escritura como, por ejemplo, el griego clásico y el árabe cúfico<sup>13</sup>.

b) Las etapas infantiles se corresponden bastante bien con los distintos sistemas de escritura, con las divergencias antes mencionadas debidas a la presión histórica<sup>14</sup>. Además, como hemos visto, el desarrollo típico del aprendiz muestra fases intermedias que se pueden hacer corresponder con ciertos sistemas de escritura difíciles de clasificar. Podemos resumir este punto con la tabla siguiente.

fases de la psicogénesis	dibujo	pseudografías	presilábica	silábica mixta	silábica vocálica	silábica-alfabética	alfabética
tipos de escritura	proto-escritura pictográfica (azteca)	pseudografías (¿símbolos neolíticos?)	logofonética (¿hsing sheng)?	silábica (hiragana)		silábica-alfabética (davanagari, árabe, hangul...)	alfabética (griego, latino...)

## NOTAS

<sup>1</sup> Y, quizá a pesar suyo, a McLuhan no sólo con la manida frase “el medio es el mensaje”, sino en otras muchas afirmaciones como “By the meaningless signs [letras] linked to the meaningless sound we have built the shape and meaning of Western man” –MCLUHAN (1962:50)-.

<sup>2</sup> Como se deduce de LÉVI-STRAUSS (1955) donde se asocia la adquisición de la escritura con la pérdida de la inocencia. Una buena exposición de la pugna entre fonocentrismo y grafocentrismo se puede consultar en CHANDLER (1994).

<sup>3</sup> Creemos que las influencias entre oralidad y escritura son biunívocas: sería disparatado creer que el habla no influye en la escritura, pero también sería cerrar los ojos ante la realidad, negar la posibilidad del camino contrario.

<sup>4</sup> Por ejemplo, el manual de CRYSTAL (1987), que, por un lado, dedica varias páginas a la grafética y grafémica y, por otro, a la enseñanza de la escritura, no lo menciona.

<sup>5</sup> Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de otros.

<sup>6</sup> Este autor, en realidad, señala tres grupos: evolucionistas, tipológicas y formalistas. Consideramos aquí que las formalistas no son sino una vertiente de las tipológicas.

<sup>7</sup> Aunque no conviene perder de vista, como ha señalado CRYSTAL (1987) que no existen sistemas alfabéticos puros, ya que el alfabeto mayoritario convive con logogramas, pictogramas, etc.

<sup>8</sup> Algunos piensan que muchos de los símbolos neolíticos indescifrables pueden representar una etapa previa donde se intenta representar la linealidad de la oralidad, especialmente cuando abundan los grafos que semejan culebrillas.

<sup>9</sup> Como ningún sistema se puede considerar “puro” hay que tener en cuenta que el mandarín tiene un sistema mayoritario que se puede adscribir a este grupo, junto con otros minoritarios.

<sup>10</sup> Como en casi todos los demás casos, la representación gráfica del japonés no es “pura”. Conviven los silabarios básicos, junto con grafías kanji derivadas de la escritura china, aunque las lenguas pertenecen a familias distintas.

<sup>11</sup> El silabario cherokee está en la actualidad en peligro de extinción, al igual que la lengua para la que sirvió.

<sup>12</sup> Bufodéxico quiere decir ‘dirección del buey’, lo que remite a la manera de arar: una línea en un sentido y otra en el contrario.

<sup>13</sup> Habría que poner en cuarentena las teorías sobre el trazo recto debidas a la superficie dura en la que se trabaja.

<sup>14</sup> Por supuesto, desde el momento en que interviene la presión histórico-cultural no se pueden hacer consideraciones sobre el carácter más o menos adecuado de los distintos sistemas de escritura. Al fin y al cabo, tan actuales son los caracteres logofonéticos hsing sheng del kou-yu (chino mandarín) como los alfabéticos que estamos usando al escribir esta nota.

## BIBLIOGRAFÍA:

BRUNER, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.

BRUNER, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

BLOOMFIELD, L. (1933): *Lenguaje*. Lima, Univ. de S. Marcos, 1964.

BERDAN, F. Y RIEFF, P. (1997): *The Essential Codex Mendoza*. Univ. of California Press.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.

CHANDLER, D. (1994): “Biases of the Ear and Eye: ‘Great Divide’. Theories, Phonocentrism, Graphocentrism and Logocentrism”. [documento WWW] URL:

- CRYSTAL, D. (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid, Taurus, 1994.
- COULMAS, F. (1991): *The writing systems of the world*, Oxford, Basil Blackwell.
- DEFRANCIS, J. (1996): "Graphemic indeterminacy in writing systems", em *Word*, 47, 3, 365-378.
- DERRIDA, J. (1971): *De la gramatología*. Buenos Aires, S. XXI Argentina.
- DERRIDA, J. (1977): *Posiciones : entrevistas con Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Luis Houdebine y Guy Scarpetta / Jacques Derrida*, Valencia, Pre-textos.
- DERRIDA, J. (1979): *L'écriture et la différence*. Paris, Éditions du Seuil.
- FERREIRO, E. (1986): *La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización*. México. Bibliotecas Universitarias
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. et.al. (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- GELB, I. J. (1976): *Historia de la Escritura*, Madrid, Alianza Universidad.
- GOODMAN, Y. (1992): "Las raíces de la alfabetización". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- GRUNFELD, D. (1993): "La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial". *La Educación en los Primeros Años*, 1, 2-23.
- HACHÉN, R. (2002): "Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización", *Lectura y Vida*, 23, 2, 6-17.
- LEVI-STRAUSS, C. (1955): *Tristes trópicos*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1988.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1994): *Gramática del español. I. La oración compuesta*. Madrid, Arco/Libros.
- MCLUHAN, M. (1962): *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Univ. of Toronto Press.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel.
- PERES RODRIGUES, J. H. (1999): "Para umha classificaçom e avaliaçom dos sistemas gráficos: os sistemas gráficos do galego-português e o do espanhol", *Agália*, 57, 103-129.
- SAMPSON, G. (1985): *Sistemas de Escritura*, Gedisa, Barcelona, 1997.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1945.
- STUBBS, M. (1989): *Language and Literacy. The sociolinguistics of Reading and Writing*, Routledge, Londres
- TEBEROSKY, A. (1997): "Primero escribir, escribir en primero", *Signos*, 20, 34-40.
- TUSÓN, J. (1997): *La escritura: una introducción a la cultura alfabética*, Octaedro, Barcelona.
- VIGOTSKY, L. (1939): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo, 1974.